ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: http://www.jtuh .tu.edu.iq
JTUH
مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية
Journal of Tikrit University for Humanities
كليـــة التربية للعلوم الانسانية
College of Education for Human Sciences

Exam Anxiety and Its Relationship to the level of Academic Ambition among Students of the College of Education for Humanities

M. d . Chnar Abdul- Qader Ahmed Jabari
Kirkuk University / College of Education

M .d . Ban Saber Qaddouri
Tikrit University / Faculty of Arts

Department of Law
College of Law
University of Tikrit
Tikrit, Iraq

***Keywords*:**
Exam anxiety
Academic ambition
Problems of university students
Sex variable

A R T I C L E I N F O

Article history:
Received 2019/1/8
Accepted 2019/3/5
Available online 2019/6/29
Email: adxxx@ tu. edu .iq

A B S T R A C T

The research aims to identify exam anxiety andits relationship to the level of the academic ambition to the students of the college of Education for humanities in accordance with the variable sex. The research sample is of 200 students; (100) male and 100 female students. For this purpose, researchers prepared an exam anxiety measure which is composed of (40) paragraphs in the light of previous researches and studies taking into account the psychological foundations of design standards, and adopted (Al-Jubouri:2002) to measure the level of academic ambition, it consisted of (25) paragraphs. It is concluded that there is a positive and statistically significant relationship between exam anxiety and the level of academic ambition among students of the college of Education for humanities.
© 2019 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit University

DOI: http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.26.4.2019.20

Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities

قلق الامتحان علاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربة للعلوم الأنسانية

م.د جنار عبد القادر أحمد الجباري / جامعة كركوك / كلية التربية

م .د بأن صابر قدوري الدوري / جامعة تكريت / كلية الآداب

الخلاصة

هدف البحث إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الأنسانية وفق متغير الجنس ، وتكونت عينة البحث من (200) طالبٍ وطالبة منهم (100) طالبا و(100) طالبة، ولهذا الغرض أعدت الباحثتان مقياسا لقلق الامتحان مكونة من (40) فقرة في ضوء البحوث والدراسات السابقة مراعية اسس تصميم المقاييس النفسية ، وتبنت الباحثتان مقياس (الجبوري ،2002) لقياس مستوى الطموح الأكاديمي مكونة من (25) فقرة0 وتوصلت الباحثتان النتيجة التالية:- وجود علاقة ايجابية ودالة بين قلق الامتحان ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية

مشكلة البحث

يعد قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه كثير من الطلبة خلال فترة الامتحان تتمثل بالخوف الشديد من عدم النجاح والفشل في الامتحان ، وتزداد هذه المشكلة خطورة بين طلبة مرحلة الدراسة الجامعية فيزداد القلق الامتحان ي حدة بينهم كونهم يمرون بمرحلة أنتقالية من الإعدادية إلى الجامعة ويواجهون مقررات دراسية وطرق تدريسية جديدة ونظام امتحانات يختلف عما ألفوه سابقا سواء كأن ذلك في نوعية الأسئلة أو توزيع الدرجات ، فضلا عن الضغوط المتزايدة التي يواجهها الطلبة من الأسرة المتمثلة برغبتهم الدائمة في التفوق والمنافسة وعدم الفشل وطموحهم في الحصول على تقديرات عالية وكل هذا يزيد من خوف الطلبة وقلقهم من الامتحان .

وينعكس قلق الامتحان على الطلبة مما يدفعهم إلى المبالغة في تضخيم وتهويل الامتحان ويصبح الامتحان مصدر إرهاق يحد من قدرتهم على الأنتباه والتركيز والتذكر وقد يمتد أثره إلى البيت ويؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس والشعور بالضيق وإلى الارتباك والتوتر أثناء الامتحان وكما أنه قد يدفعهم إلى الهروب أو الغياب عن الامتحان ويؤثر على أدائهم ومستوى تحصيلهم الدراسي وطموحاتهم إذا ما أدرك الطلبة أن هذا الامتحان مهدد لذاتهم وأن مصيرهم النجاح أو الفشل يعني الكثير لتحقيق ذواتهم .

وقد أكدت دراسة عبد العظيم (1998) من أن ما يشيع لدى كثير من الطلبة من قلق امتحاني يزداد غالباً لدى الطلبة ذوي الدافعية العالية للأنجاز والذين يطمحون إلى مستويات عالية من النجاح . (العباسي،2004،ص6) كما وأكدت دراسة كل من شليت وويتنك (Child & Whiting ,1949) أن النجاح يؤدي عادة إلى رفع مستوى الطموح ، بينما يؤدي الفشل إلى خفض ذلك المستوى، وأوضحت أن احتمالات ارتفاع مستوى الطموح أو أنخفاضه تتزايد تبعا لتزايد حجم النجاح أو الفشل(Child & ,1949,p.303 Whiting)

ولما كأن قلق الامتحان يمثل عقبة أو عائقاً يعيق الطلبة عن التقدم والنجاح ويؤثر على صحتهم النفسية وأنجازهم الأكاديمي وعلى طموحاتهم المستقبلية، فقد شعرت الباحثتان بأن هناك حاجة إلى دراسة هذه المشكلة التي تعد من أعقد المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه الطلبة، مما دعت الباحثتان إلى التصدي لها بما يمتلكاه من خبرة من خلال ممارستها مهنه التدريس، وكذلك من خلال اطلاعهما على بحوث ودراسات عديدة في هذا المجال، ولقاءاتهما مع الطلبة والعديد من التربويين من أساتذة الجامعة الذين أشاروا إلى شيوع وأنتشار هذه الظاهرة بين طلبة الجامعة لذا فأن قلق الامتحان أصبح يشكل مشكلة تستدعي التفكير الجدي بمحاولة دراستها دراسة علمية من اجل الوقوف على أسبابها وطرق علاجها .

أهمية البحث

يعد القلق من الظواهر النفسية الشائعة التي اهتم بها علماء النفس ، حيث أصبحت ظاهرة ملحوظة بشكل كبير لدى الإفراد، نتيجة لظروف الحياة الصعبة والمعقدة كما أن القلق حقيقة من حقائق الوجود الإنساني وجانب دينامي في بناء الشخصية، ومتغير من متغيرات السلوك البشري كما أنه يعد القاعدة الأساسية والمحور الدينامي في جميع الاضطرابات النفسية والعقلية، والانحرافات السلوكية والقاسم المشترك فيما بينها جميعاً ويعد من أكثر فئات العصاب أنتشاراً (الوقفي،1989، ص47)

وقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم ، وكشفت نتائج كثير من الدراسات النقاب عن أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدرتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحان ات وأطلقوا على القلق في هذا الموقف تسمية قلق الامتحان **(Test Anxiety)** باعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الامتحان ات والتقويم بصفة عامة حيث نجد الطلاب في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضيق كلما أقترب موعد الامتحان (الضامن،2003،ص220)

وتبدو مظاهر هذا القلق واضحة على أغلب الطلاب عندما يكونون في مواجهة الامتحان أو عندما تستثار العمليات العقلية لديهم ولكنهم يختلفون في درجة شعورهم بالقلق ، وهذا التباين يعود إلى اختلاف تكوينهم النفسي أو الانفعالي وخبراتهم المعرفية (الجلالي،1989،ص13) فنتائج هذا القلق تختلف من طالب إلى آخر فأحيانا يكون له نتائج ايجابية حيث تدفع الطالب إلى الدراسة وأحيانا أخرى تكون له نتائج سلبية عندما تؤثر سلباً في القدرة على التركيز وهذا يسهم في خفض مستوى تحصيل الطالب. (الجبوري،2006،ص2)

أوضحت (الصباغ،1997) أن أهمية دراسة قلق الامتحان ات تظهر من طبيعة الموقف الذي يتعرض له الطلبه أثناء ادائهم له لأن الامتحان عملية تتكرر بأشكال مختلفة فمنها الامتحان ات اليومية والشهرية ومنها الامتحان ات الفصلية والنهائية فهذا الموقف من وجهة نظر (English Pesrson-1965 &) يجعل الطالب في حالة توتر مستمر وخوف واضطراب وتزداد المشكلة حدة في الامتحان ات النهائية (الصباغ،1997،ص6)

أشارت دراسة كل من أيزنك (Eysenk,1979) و كابلن (Caplelen,1981) إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والأنتباه الذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان بنجاح.(القريوتي ومسعود،1999،ص16) ودراسة ويتماير (Wittaier,1972) التي أشارت إلى أن الطلاب الذين لديهم قلق عالي في الامتحان تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض (Wittaier,1972,p.552)، وأشارت دراسة واين (Wine,1971) ودراسة سارسون (Sarason,1972) إلى أن القلق يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات في موقف الامتحان ات النهائية، كالأنشغال

بالنجاح، أو الرسوب، أو التفكير بالمستقبل، أو التفكير في ترك الدراسة، وهذا الأنشغال بدوره يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب والضرورية للأداء الجيد في الامتحان (الهواري والشناوي،1978،ص175)

واشارت دراسة تيبك وجانز (Tipek&Gans Gans,1988) إلى أن الطلاب ذوي القلق المرتفع يغلب عليهم التفكير السلبي أثناء أدائهم للامتحان وهذا التفكير يجعلهم يركزون على خوفهم بدل من أدائهم(سايحي،2004، ص83).

كما وتبين أن الطالب الذي يعاني من قلق الامتحان المرتفع يؤدي استسلامه إلى حالة الرهبة والذعر إلى نتائج عكسية وأن كأن مجتهداً فكلمة امتحان تبعث تساؤلات عن المستقبل بين النجاح والفشل الذي تنتهي به مسيرة التحصيل.(الجبوري،2006،ص8) فأهمية الامتحان بالنسبة للطالب تكمن في كونه الأساس الذي يتم عليه تقرير مصيره وبالتالي كلما ازدادت أهمية الامتحان لديه ازدادت لديه مظاهر الخوف والقلق والرغبة في تجنب الموقف (الامتحان) بالغياب عن الامتحان أو الشعور بالأرق وآلام المعدة وبالتالي فأن حالات التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب سلبياً.(المزوغي،2011، ص94-95)

بما أن قلق الامتحان يشكل طاقة شعورية ولا شعورية للأنجازات العقلية والأكاديمي ة التي تتيح تشكيل بصيرة الطالب وأهدافه أو قد يكون عائقاً للعملية العقلية والأكاديمي ة في ضوء حدته ومستوياته وكذلك في ضوء الفروق الفردية بالمراحل التعليمية المختلفة وبهذا قد يكون قلق الامتحان عاملاً مهما من بين العوامل المعيقة للأنجاز العقلي والأكاديمي بين الطلاب والطالبات في مختلف مستوياتهم الدراسية فالكثير من الطلبة يفشلون في دراستهم بسبب عدم قدرتهم على مواجهة مواقف الامتحان ات التي يتقدمون لها وما يصاحب هذا الموقف من قلق واضطراب يؤثر في قدرتهم على التكيف المناسب مع موقف الامتحان ات(عبد الرحيم, 1969، 18)

فمن هنا تظهر أهمية دراسة قلق الامتحان , نظراً لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب الدراسي ومستقبله العلمي ومكانته في المجتمع (زهران, 2000،ص95) وأن أهمية البحث الحالي ترتبط من ناحية أخرى بأهمية الشريحة التي تتناولها وهم طلبة الجامعة فهم يمرون بمرحلة أنتقالية مزدوجة تتمثل بالأنتقال إلى عالم الراشدين والأنتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي (حسين ونادر،2001، ص 158) فالطالب الجامعي في هذه المرحلة عرضة لنوازع عديدة تتراوح بين الطموح والقلق، فهو يتطلع إلى تجربة حياتية مجدية يحققها الوسط الجامعي، وفي الوقت نفسه قد تلتبس لديه أمور المستقبل فتتولاه مشاعر القلق (الجبوري،2002، ص12) فالالتحاق بالجامعة يزيد من طموح الطلبة وآمالهم المستقبلية، كما يزيد من تفكيرهم بالصعوبات والعقبات التي قد تواجههم وتعيق طموحاتهم وتعرضهم لمواقف إحباطية وردود أفعال مقلقة (مصطفى،1971، ص3)

ولمستوى الطموح دور هام في حياة الفرد والجماعة بوصفه سمة للشخصية ويلقي مستوى الطموح الضوء على ملامح المستقبل ذلك لأن أهداف الفرد وطموحاته تحتل عنصراً هاما في فكرته عن ذاته ويكون

لنجاح الفرد أو إخفاقه في تحديد طموحاته أثر في صحته النفسية (الداهري، 2001،ص27) ومستوى الطموح ينمو ويتطور مع تطور العمر ومع عوامل التشجيع، كما يتوقف أو يتناقص مع الفشل والإحباط المستمر، إذ يتغير ويتبدل تبعاً لما يلأقي الطالب في حياته ويصادف أبأن تحقيق أهدافه النجاح أو الفشل، فكما أن النجاح يعلي من شأن هذا المستوى فأن الفشل يحبط الطالب ويقلص مستوى طموحاته (الزهيري، 2004، ص16)

وأكدت دراسة كل من بلاك وكيزير (Black&kaiser,1955) إلى أن الطموح يتغير في الاتجاه الأعلى بعد تجاوز أداء الفرد لمستوى طموحه، في حين يتغير ذلك المستوى في اتجاه الأنخفاض عند قصور مستوى الأداء الفعلي عن مستوى الطموح (Black&kaiser,1955,p.201)

بينما أشار نورمان(Normam,1961) إلى أن الفرد إذا لم يتمكن من أن يصل إلى مستوى طموحه الذي وضعه لنفسه فأنه يميل إلى أن يخفض هذا المستوى أو يضع هدفا بديلا يستطع أن يصل إليه ويرضي طموحه، إلا أنه هناك نزعه إلى الاستمرار برفع الأهداف بعد النجاح أكثر من خفضها (Normam,1961,p.300)

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك عدداً من العوامل التي تؤثر على مستوى الطموح منها الجو الدراسي وحالة الطالب الانفعالية وقد يكون الجو العام الصالح من أهم دوافع التعلم مما يزيد من نشاط الطالب وأنتاجه وبالعكس يكون ذا تأثير في العلاقة بين الطالب ومدرسيه فيكون سبباً في أنخفاض مستوى طموحه (الغريب،1990، ص333)

وتأسيسا على ما تقدم تتضح أهمية الدراسة الحالية من أهمية كل من متغير قلق الامتحان ومستوى الطموح الأكاديمي ، نظراً لخطورته وأنعكاساته السلبية على أداء الطلبة وتحصيلهم وتأثيره على مستوى طموحهم، لذا أصبحت الدراسة ضرورية وذات أهمية لمعرفة فيما إذا كأن قلق الامتحان ينتشر بينهم ويؤثر على مستوى طموحهم ويعطل أهدافهم ويفقدهم القدرة على النجاح وتحقيق الذات ام يزيد مستوى الطموح والمنافسة، ولمعرفة ما يترتب على هذا القلق من تأثيرات سلبية على الجوانب الشخصية والنفسية والأكاديمي ة بالنسبة للطلبة، ولدراسة مستوى الطموح أهمية خاصة للطلبة فعلى أساسه يتحدد مستقبلهم وأمالهم ومما تقدم يمكن القول أن أهمية البحث الحالي تكمن في:-

1- تناوله قلق الامتحان الذي يعد من الاضطرابات النفسية التي قد تؤدي إلى التأثير سلبياً على صحة الطالب وعلى مستوى تحصيله وطموحه .

2- التعرف على قلق الامتحان كظاهرة يعاني منها طلبة الجامعة ومدى أنتشاره والسعي لفهم أسبابه والعوامل المؤثرة فيه للحد من أنتشاره ومحاوله زيادة وعي الطلبة بالتفكير المنطقي عند مواجهة مواقف الامتحان .

3- أهمية الشريحة التي تتناولها الدراسة الحالية وهم طلبة الجامعة الذين يشكلون شريحة مهمة من شرائح المجتمع .

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى :-

1- التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية0
2- التعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية وفق متغير الجنس (ذكور- أناث) 0
3- التعرف على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية0
4- التعرف على الفروق في مستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية وفق متغير الجنس (ذكور- أناث) 0
5- التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية0

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على عينة من طلبة كلية التربية للعلوم الأنسانية/ جامعة كركوك (الدراسة الصباحية) للعام الدراسي 2018-2019.

تحديد المصطلحات

أولاً :- قلق الامتحان (Test Anxiety)

- الهواري والشناوي (1987) : الأشخاص اللذين يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة لهم شخصيا وهم يميلون إلى التوتر، الكدر والتحفز، والاهتياج الانفعالي في مواقف الامتحان ات0 (الهواري والشناوي، 1987، ص178)
- شعيب (1988) : بأنه الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر والخوف في أداء الامتحان وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية0 (شعيب, 1988، ص101)

- سعادة وآخرون (2004) : حالة نفسية تنتاب الطالب نتيجة الخوف أو الانزعاج من امتحانات الثانوية العامة التي تحدد مسار حياته مما يثير لديه التوتر والرهبة وعدم الارتياح0 (سعادة وآخرون، 2004، ص178)

- **تعريف النظري** :- فأن الباحثتان تضعان التعريف الآتي لقلق الامتحان (هو حالة انفعالية مؤقتة تلازم الطالب في أداء الامتحان وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي الانفعالية والعقلية والنفسية0

- **التعريف الاجرائي** :- يتمثل باستجابات أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان التي أعدتها الباحثتان لهذا الغرض معبرا عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلاب والطالبات بعد الاجابة على فقرات هذا المقياس.

ثانياً :- مستوى الطموح (Level of Aspiration)

- رسول (1984) : بأنه مستوى توقعات الشخص، ورغبته المتمايزة في تحقيق أهدافه المستقبلية ، على ضوء خبرته السابقة وإطاره المرجعي (رسول،1984،ص57)

- الجبوري(2002) : المستوى العلمي الذي يتوقع الفرد ويتطلع للوصول إليه في مجال الدراسة (الجبوري،2002،ص26)

- الجباري (2007): مستوى معين يرغب الفرد في الوصول إليه في حياته (الجباري،2007، ص19)

- **تعريف الباحثان** :- اعتمدت الباحثتان تعريف الجبوري (2002) والمشار إليه أعلاه ، لأنهما تبنيتا مقياسه .

- **التعريف الاجرائي** :- يتمثل باستجابات أفراد العينة على مقياس مستوى الطموح معبرا عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلاب والطالبات بعد الاجابة على فقرات هذا المقياس.

ثالثا :- طلبة الجامعة : هم الذكور والأناث الذين يتلقون تعليمهم في المرحلة الدراسية الجامعية والتي تأتي بعد المرحلة الإعدادية ، حيث يمنح الطلبة بعد اجتيازهم لها شهادة (البكالوريوس) ضمن تخصصه .

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم القلق

بدء الاهتمام بأنواع من القلق من ضمنها قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم لأن المواقف الامتحانية مواقف محددة تتطلب إصدار الحكم على الطلبة بالنجاح أو الرسوب(شعيب، 1988، ص101)

تصنيف قلق الامتحان

1- القلق الميسر(Facilitative) هو القلق المعتدل ذو التأثير الايجابي المساعد والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات ويسير أداء الامتحان .

2- القلق المعسر(Debilitative) هو قلق الامتحان المرتفع ذو التأثير السلبي المعوق حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والأنزعاج والرهبة ويستثير استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان (زهران،2000، ص98)

مكونات قلق الامتحان

1- المكون الانفعالي:- ويتمثل في حالة الخوف ، والتوتر، وعدم الاستقرار 0
2- المكون الفسيولوجي :- ويتمثل في حالة الخوف من استثارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها زيادة ضربات القلب، وسرعة التنفس، وشحوب الوجه والتعرق 0
3- المكون المعرفي : يتمثل في التأثيرات السلبية لمشاعر الخوف والتوتر التي تؤدي إلى عدم مقدرة الفرد على الإدراك السليم للموقف والتفكير (القريطي 1998، ص127)

النظريات التي فسرت قلق الامتحان :

1- تفسير القلق من وجهة نظر المعرفية (التداخل): قامت هذه النظرية نتيجة لبحوث ماندلر وساراسون (Mandler&Sarason,1980,1972) وبصفة الأساسية على التداخل، وتفترض هذه النظرية أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة الطالب على أن يسترجع المعلومات المعروفة له ويستخدمها بطريقة جيدة (بدوي،2001، ص161)

2- تفسير القلق من وجهة نظر معالجة المعلومات: وفقاً لهذه النظرية يعود القصور في الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في استلام المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان واستدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الأنخفاض في التحصيل إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات واستعادتها في موقف الامتحان (أبو عزب،2008، ص61)

3- تفسير القلق من وجهة نظر القلق الدافع: يرى هذه النظرية أن القلق يدفع الشخص إلى العمل والنشاط والتعلم، أي عندما يؤدي الأنسان عملاً فأنه يقلق وهذا القلق يدفعه إلى أنجاز العمل حتى يخفف من الشعور بالقلق فيتحسن الأداء ، ويؤكد تايلر وسبنس (Tylor&Spence,1955) أن زيادة القلق الدافع

لا تؤدي إلى تحسين الأداء في الأعمال كلها لأن أي عمل يعتمد على قوة الدافع وقوة الاستجابة المسيطرة على الموقف (كمال،1978، ص31–34)

مفهوم الطموح (Level of Aspiration):

ظهر هذا المصطلح لأول مرة في كتابات تمارا دامبو(Dembo . T , 1929) حينما حاول دراسة بعض المسائل المعقدة مثل النجاح والفشل والتعويض والصراع دراسة تجريبية (جريو،2001، ص21) وقد كأن هذا المصطلح شائعاً على نحو غير دقيق، حتى جاءت بحوث ليفين وتلاميذه فحددت مفهوم الطموح ، واجرت الكثير من الدراسات التجريبية وأنتهت إلى تحديده مصطلح مستوى الطموح بـ : Level of Aspiration (عبد الفتاح،1984، ص9)

وقد بين ليفين (Lewin1944) أن هوب (Hoppe) كأن أول من ابتكر مصطلح مستوى الطموح وتناوله بالدراسة والتحديد على نحو مباشر في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، حيث درس هوب (Hoppe,1930) علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح,الذي عرفه بأنه أهداف الفرد وغاياته أو ما ينظر القيام به في مهنة معينة (جريو,21,2001)

النظريات التي فسرت مستوى الطموح :

1– نظرية الفريد آدلر (Adler) : يعتبر آدلر الأنسان كائنا اجتماعياً تحركه أساسا الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتية التي يحاول بلوغها ولديه القدرة على التخطيط لإعماله وتوجيهها، ويعتبر آدلر أن الكفاح هو مبدأ فطري فالفرد يسعى للكفاح من اجل التفوق وذلك منذ ميلاده حتى وفاته وهو الغاية التي ينزع جميع البشر لبلوغها وتعتبر الغاية التي ينشط الشخص لتحقيقها عامل حاسم في توجيه سلوكه (سرحان،1993، ص114)

2– نظرية كيرت ليفين (Keart Levin) : يرى ليفين أن هناك عدة قوى تعتبر دافعة وتؤثر في مستوى الطموح ومنها (عامل النضج ، القدرة العقلية، النجاح والفشل، نظرة الفرد إلى المستقبل، الثواب والعقاب، القوى الانفعالية، القوى الاجتماعية والمنافسة) وتعتبر هذه النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة (عبد الفتاح ،1984، ص51)

3– نظرية القيمة الذاتية للهدف : قدمت اسكالونا **(Escalona)** هذه النظرية وتقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق هي :–

– هناك ميل لدى الإفراد ليبحثوا عن مستوى طموح مرتفع .

– كما أن لديهم ميلاً يجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة .

– أن هناك فروقاُ كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليه النجاح وتجنب الفشل فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف (محمود،2001، ص49)

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت (قلق الامتحان):

1- دراسة (أبو صبحة،1974): العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي عند طلبة الثانوية0

اجريت هذه الدراسة في عمان، وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي ودراسة الفروق بين الجنسين في نسبة وجود قلق الامتحان ، تكونت العينة من (375) طالبا وطالبة، موزعين بواقع (237) طالبا و(138) طالبة، وبعد معالجة البيانات باستخدام معاملات الارتباط، والنسب المئوية، أظهرت النتائج أن قلق الامتحان يعيق التحصيل ، وأن القلق لدى الأناث كأن أعلى من القلق لدى الذكور (أبو صبحة،1974، ص179)

2- دراسة (Hunsley, 1985): "العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي "

اجريت هذه الدراسة في أمريكا، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة قلق الامتحان والأداء الأكاديمي ، تكونت العينة من (62) طالباً في السنة الثالثة في جامعة ووترلو بأمريكا، وبعد معالجة البيانات باستخدام النسب المئوية، معاملات الارتباط ، أظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم قلق امتحان مرتفع كأن أداؤهم الأكاديمي سيئا للغاية في هذا المساق(**Hunsley, 1985)**

3- دراسة العجمي (1999): قلق الاختبار علاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات0

اجريت هذه الدراسة في الأردن، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالاحساء للأقسام الادبية ودرجة القلق لديهن، أشتملت العينة (500) طالبة، وبعد تحليل البيانات احصائيا" أظهرت النتائج أن طالبات كلية التربية يعانين من قلق الاختبار بدرجة متوسطة، بالاضافة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة احصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات الكلية (العجمي ،1999، 14-15)

4- دراسة (جاني ،2006): أساليب معالجة المعلومات علاقتها بقلق الامتحان لدى طالبات معاهد أعداد المعلمات0

اجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة أساليب معالجة المعلومات ومستوى قلق الامتحان لدى طالبات معاهد أعداد المعلمات، تكونت العينة من(440) طالبة، وبعد معالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الأنحدار المتعدد،أظهرت النتائج أن الطالبات يستخدمن أسلوبين من أساليب معالجة المعلومات هي المعالجة المعمقة والمعالجة المفصلة الموسعة الاحتفاظ بالحقائق، وأن الطالبات لديهن قلق امتحاني عالي(جاني ،2006)

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت (مستوى الطموح) :

1- دراسة (G.Mohanty,1978): الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح المهني والأكاديمي 0

اجريت هذه الدراسة في الهند، وهدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح، تكونت العينة من (228) طالباً وطالبة، وبعد معالجة البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مستوى الطموح لصالح الطالبات كما وأن مستوى الطموح يزداد مع النجاح ويهبط مع الفشل **(Mohanty,1978, 20)**

2- دراسة (الليل،1990): مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطالبات والطلاب في المملكة العربية السعودية0

اجريت هذه الدراسة في السعودية، وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلاب والطالبات، تكونت العينة من (293) طالباً وطالبة، موزعين بواقع (152) طالباً و(141) طالبة، وبعد معالجة البيانات باستخدام تحليل التباين ومعامل الارتباط ، أظهرت النتائج هناك علاقة دالة بين مفهوم الطلاب لذاتهم ومستويات طموحهم **(الليل،1990)**

3- دراسة (العكيدي،2013): قلق التحدث علاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة0

اجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق التحدث ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، تكونت العينة من (400) طالب وطالبة، موزعين بواقع (236) طالباً و(164) طالبة ، وبعد معالجة البيانات باستخدام مربع كآي، والاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، أظهرت النتائج وجود فروق في قلق التحدث وفقا لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي وللسنة الأولى، وجود فروق في مستوى الطموح وفقاً لمتغير السنة ولصالح الرابعة، وأن هناك علاقة دالة بين قلق التحدث ومستوى الطموح فكلما زاد قلق التحدث زاد مستوى الطموح (العكيدي،2013)

الفصل الثالث :اجراءات البحث

أولا" :- مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من طلبة كلية التربية في جامعة كركوك للعام الدراسي(2018-2019) والبالغ عددهم (5860) طالباً وطالبة ، وبواقع (2400) طالباً و(3460) طالبة موزعين على (9) أقسام في كلية التربية للعلوم الأنسانية 0

ثانيا :- عينة البحث : تكونت عينة البحث الحالي من (200) طالبا طالبة من طلبة كلية التربية موزعين بوا

قع (100) طالبٍ و(100) طالبة ، اختيرت بطريقة طبقية عشوائية من جميع الأقسام ومختلف المراحل الدراسية 0

ثالثا :- أداة البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي قامت الباحثتان ببناء مقياس لقلق الامتحان ، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات وعلى بعض المقاييس والدراسات السابقة تبينت لباحثتان أن بعضها غير ملائم لطبيعة مجتمعنا وقد تم الاستفادة منها في اختيار بعض الفقرات، وقد تم إعداده وفق الخطوات الآتية:-

- إعداد فقرات المقياس : قامت الباحثتان بصياغة الفقرات، بالتوجه إلى عينة الدراسة باستبانة استطلاعية، وزعت الاستبانة على عينة بلغت (20) طالبا وطالبة، وبعد تحليل الاجابات، وبالاستفادة من عدد من فقرات المقاييس السابقة، تمت صياغة (40) فقرة موزعة على اربعة مجالات هي (المجال النفسي (10) فقرات، والمجال الجسمي (10) فقرة، والمجال المعرفي (10) فقرات، والمجال الاجتماعي (10) فقرات، ولكل فقرة (3) بدائل هي: (تنطبق علي دائما، تنطبق علي احيانا، لا تنطبق علي ابدا) وأعدت الباحثتان تعليمات توضح كيفية الاجابة على فقرات المقياس، وحرصت على أن تكون واضحة وسهلة ولم تذكر الباحثتان الهدف من المقياس إذ يشير كرونباخ (Cronbach) إلى أن ذكر الهدف من المقياس قد يؤدي إلى تزييف الاجابة.

- الصدق الظاهري للمقياس:

لغرض حساب هذا النوع من الصدق عرض المقياس بصورته الاولية على (10) من الخبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس لأبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى صلاحية الفقرات لدى طلبة الجامعة ومدى ملائمة البدائل المحددة للإجابة ولإجراء ما يرونه مناسبا من التعديلات على الفقرت وفي ضوء ارا ء الخبراء وملاحظاتهم فقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق (100%) , حيث أن قيمة مربع كآي الجدولية بدرجة حرية (1) وبمستوى دلالة (0.05) =3.84 وجدول (1) يوضح ذلك0

جدول (1)

أراء الخبراء المحكمين في صلاحية الفقرات مقياس قلق الامتحان

ارقام الفقرات	عدد الخبراء	موافقون		غير الموافقون		قيمة مربع كاي المستخرجة	مستوى الدلالة 0.05
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
40–1	10	10	%100	–	–	10	دالة

– تصحيح المقياس

بما أن كل فقرة من فقرات المقياس تضم (3 بدائل)، لذا أعطيت (3) درجات للبديل (تنطبق علي دائما) و(2) درجات للبديل (تنطبق علي احيانا) و(1) درجة للبديل (لا تنطبق علي ابدا) , وتعطي الدرجات (1،2،3) على التوالي للفقرات الايجابية وهي تقيس الظاهرة والعكس الدرجات في حالة كون الفقرات سلبية ، وبذلك حسبت الدرجة الكلية على أساس مجموع أوزان الاجابات على الفقرات أي أن أعلى درجة هي (120) واقل درجة هي (40) درجة.

– حساب القوة التميزية للفقرات.

يشير إيبل (Ebel) إلى أن الهدف من استخدام هذا الأسلوب هو إبقاء الفقرات ذات التميز العالي لكونها تعد فقرات جيدة في الاختبار (Ebel, 1972 p392) ولغرض التحقق من القوة التميزية للفقرات قامت الباحثتان بتطبيقها على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة، وبعد تصحيح الاستمارات كاملة رتبت تصاعدياً وتم اختيار (27%) من الدرجات العليا و(27%) من الدرجات الدنيا، واستعانت الباحثتان ببرنامج الحقيبة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات وذلك بحساب (T.test) للمجموعة العليا والمجموعة الدنيا لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج أن جميع الفقرات صالحة إذ تبين أن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1،96) عند مستوى دلالة (0,05) جدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق الامتحان باستخدام أسلوب العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	القيمة التائية المستخرجة	رقم الفقرة	القيمة التائية المستخرجة	رقم الفقرة	القيمة التائية المستخرجة	رقم الفقرة	القيمة التائية المستخرجة	رقم الفقرة	القيمة التائية المستخرجة
1	3,12	9	3,53	17	5,12	25	3,16	33	2,78
2	3.255	10	4,91	18	5,63	26	2,43	34	2,11
3	2,88	11	8.86	19	3,98	27	3,84	35	2,56
4	2,669	12	8,33	20	3,76	28	7,12	36	3,13
5	3,68	13	2,24	21	4,51	29	4,32	37	3,34
6	3,63	14	2,56	22	3,17	30	4,46	38	3,22
7	3,12	15	2,52	23	2,54	31	5,11	39	3,62
8	5,43	16	3,13	24	4,99	32	2,33	40	3,61

- ثبات المقياس

استخدمت الباحثتان طريقة إعادة الاختبار (T-Retest) لحساب الثبات تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية طبقية مكونة من (30) طالبا وطالبة، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (15) يوم وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التطبيق الأول، ودرجات التطبيق الثاني، بلغ معامل الثبات (0,79) درجة ويشير (عيسوي 1985)، إلى أن معامل الارتباط يجب أن يتراوح بين (0,70-0,90) (عيسوي ،1985، ص58).

الأداة الثانية :- مقياس مستوى الطموح

لغرض تحقيق أهداف البحث تبنت الباحثتان مقياس(مستوى الطموح الأكاديمي) المعد من قبل(الجبوري ،2002) المتكون من (25) فقرة ، وامام كل فقرة (5) بدائل هي: (تنطبق علي دائما، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي احيانا، تنطبق علي نادرا، لاتنطبق علي مطلقا).

صدق المقياس : وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرض فقرات المقياس على (10) من الخبراء_المختصين في مجال التربية وعلم النفس لأبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى صلاحية الفقرات لدى

طلبة الجامعة ومدى ملائمة البدائل المحددة للإجابة ولإجراء ما يرونه مناسبا من التعديلات على الفقرات، وفي ضوء اراء الخبراء وملاحظاتهم ، فقد حصلت جميع الفقرات على_ نسبة اتفاق (100%)**0**

ثبات المقياس : استخدمت الباحثتان طريقة إعادة الاختبار(T-Retest) لحساب ثبات الاختبار فقامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة البحث نفسها التي استخدمت لإيجاد معامل الثبات لمقياس قلق الامتحان ، وبعد مرور(15) يوم على التطبيق الأول تم إعادة التطبيق على العينة نفسها وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التطبيق الأول، ودرجات التطبيق الثاني، بلغ معامل الثبات (0,84)

رابعاً:- تطبيق المقياسين:-

بعد أن استكملت الباحثتان اجراءات بناء مقياس قلق الامتحان ملحق (1) والتحقق من صدق وثبات مقياس مستوى الطموح ملحق (2) بصورتهما النهائية، قامت الباحثتان بتطبيقه على عينة البحث البالغة (200) طالبا وطالبه0

خامسا":- الوسائل الإحصائية

1- مربع (كآي) لعينة واحدة:-لاستخراج الصدق الظاهري لمقياس قلق الامتحان .
2- معامل ارتباط (بيرسون):- لاستخراج ثبات مقياس قلق الامتحان ومستوى الطموح بطريقة أعادة الاختبار. ولإيجاد علاقة بين قلق الامتحان ومستوى الطموح0
3- الاختبار (التائي) لعينة واحدة:- للتعرف على مستوى قلق الامتحان ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول: التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية0

للتحقيق من هذا الهدف قامت الباحثتان بتحليل البيانات أحصائيا باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال أحصائيا بين المتوسط الحسابي المتحقق لدرجات أفراد العينة البالغ (82،19) وانحراف معياري قدره (20،25) والمتوسط النظري للأداة المستخدمة في البحث البالغ (80) أذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (17,03) وهي دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية(1,96) عند مستوى دلالة

(0,05) ودرجة حرية (199) ، مما تشير إلى أن طلبة الجامعة يعانون من قلق الامتحان كما في الجدول (3) يوضح ذلك 0

جدول (3)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية على مقياس قلق الامتحان

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0،05)
				المحسوبة	الجدولية	
200	82،19	20،25	80	17،03	1,96	دالة

تتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث العلمية كـ دراسة كل من (Hunsley, 1985) و(جاني، 2006) التي توصلت إلى أن الطلبة لديهم قلق الامتحان 0

ويمكن تفسير هذه النتيجة لارتفاع مستوى القلق لدى الطلبة في امتحانات نهاية السنة اكثر وإرجاعه إلى شعورهم بالعجز عن مواجهة التهديد، فمن الملاحظ أن الكثير من الطلاب يعدون الامتحان ات الفصلية (الفصل الأول والثاني) امتحانات تجريبية ليس فيها تهديد كبير في حين يعدون امتحانات نهاية السنة، امتحانات فاصلة يتقرر فيها نجاحهم أو رسوبهم، الشيء الذي يجعل فرص النجاح تقل بالنسبة لهم، فيدركون فيها تهديدا كبيرا، فتزداد شدة الضغوط ويشعرون بالعجز لمجرد أنهم في موقف تقويم، ويسيطر عليهم التطير والخوف من الفشل، فيشعرون بالقلق الذي يعوق قدرتهم على أداء الامتحان فينعكس ذلك على نتائجهم0 وايضا يرجع بأن الطلبة لايهتمون بالتحضير اليومي وعدم الاهتمام بالامتحان ات الفصلية وبذلك يقل سيطرتهم على المواد في الامتحان لكثرة تجمع المادة ويؤدي ذلك إلى قلق الامتحان 0 وكذلك أن الطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان ، ولايتم معهم تدخل إرشادي تظل استجاباتهم على المقاييس مرتفعة، ويظل أداؤهم على ماهو عليه دون تقدم (حامد وزهران، 2000 ، ص 101)

<u>الهدف الثاني:-</u> التعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية وفق متغير الجنس(ذكور- أناث)0

بعد قيام الباحثتين بتحليل البيانات تم استخراج المتوسط الحسابي للذكور والذي بلغ قدرة (102,32) وبأنحراف معياري قدرة (12,875) في حين بلغ المتوسط الحسابي للأناث (106,06) وبأنحراف معياري قدرة (13,820) وباستخدام الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين ، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة (2,846) وهي دالة احصائيا ولصالح الأناث عند مقارنتها بالقيمة الجدوليه البالغة قدرها (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (198) ، والجدول (4) يوضح ذلك 0

جدول (4)

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والاختبار التائي لعينيتين مستقلتين

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة 0،05
				المحسوبة	ألجدوليه	
الذكور	100	102,32	12,875	2,846	1,960	دالة
الأناث	100	106,06	13,820			

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (ابو صبحة ،1974) و(جاني ،2006) وجود فروق دالة احصائيا في مستوى قلق الامتحان وفق متغير الجنس ولصالح الأناث0

<u>ألهدف الثالث :-</u> التعرف على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية0

لتحقيق الهدف تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة العينة البالغ عددها(200) طالبٍ وطالبه في مقياس الطموح الأكاديمي ، حيث بلغت قيمة المتوسط (92،66) درجه وبأنحراف معياري (91،12) وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة والمتوسط المعياري للمقياس البالغة (75) درجه باستخدام الاختبار التائي لعينه واحدة ، فقد وجد أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (12,83) وعند مقارنتها بالنسبة الجدولة البالغة (1,96) عند مستوى دلاله (0،05) وبدرجة حرية (198) تبين أن الفرق دالة إحصائيا ولصالح الوسط الحسابي، كما في الجدول (5)0

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من(G.Mohanty,1978) و(العكيدي ،2013) في وجود مستوى من الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية0

جدول (5)

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية للعينة على مقياس الطموح الأكاديمي

العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0،05)
				المحسوبة	ألجدوليه	
200	92،66	12،91	75	12,83	1,96	دالة

<u>الهدف الرابع:-</u> التعرف على الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية وفق متغير الجنس (ذكور– أناث) 0

بعد قيام الباحثتين بتحليل البيانات تم استخراج المتوسط الحسابي للذكور والذي بلغ قدرة (105,660) وبأنحراف معياري قدرة (18,275) في حين بلغ المتوسط الحسابي للأناث (109,060) وبأنحراف معياري قدرة (13,520) وباستخدام الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين، أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة (6,185) وهي دالة احصائيا ولصالح الأناث عند مقارنتها بالقيمة الجدوليه البالغة قدرها (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199) ، والجدول (6) يوضح ذلك0 **جدول (6)**

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والاختبار التائي لعينيتين مستقلتين

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0،05)
				المحسوبة	ألجدوليه	
الذكور	100	105,660	18,275	6,185	1,960	دالة
الأناث	100	109,060	13,520			

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (G.Mohanty,1978) في وجود مستوى من الطموح الأكاديمي وفق متغير الجنس ولصالح الأناث0

تشير هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطالبات في الأختصاصين العلمي ولأنساني هن أكثر مواظبة من الذكور وحب للدراسة.

<u>الهدف الخامس:</u>– التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية0

تم حساب معامل الارتباط بين درجات مقياس قلق الامتحان ودرجات مقياس مستوى الطموح الأكاديمي على عينة البحث البالغة (200) طالبٍ وطالبة، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,62) ولمعرفة دلالة معنوية معامل الارتباط ، فقد تم تحويل قيمة معامل الارتباط إلى القيمة التائية المقابلة باستخدام الاختبار التائي الخاص باختبار معامل الارتباط بيرسون ، حيث وجد أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (12,83) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة الحرية (198) تبين أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية ، وكما موضح في جدول رقم (7) , وأن هناك علاقة ارتباطية ايجابية وذات دلالة معنوية

بين قلق الامتحان ومستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية، فكلما زاد قلق الامتحان زاد مستوى الطموح الأكاديمي ، وتتفق مع دراسة (العكيدي،2013)

ويعزو السبب إلى ما توصل الباحث في الهدفين السابقين حيث أن هناك ارتفعا في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة وهذا يحتاج إلى مستوى متوسط من القلق لغرض الإثاره نحو أداء واجباتهم الدراسية والمواظبة على أداء واجباتهم اليومية 0

جدول (7)

معامل ارتباط بيرسون بين قلق الامتحان ودرجات مستوى الطموح الأكاديمي ،

مع اختبار الدلالة المعنوية لقيمة معامل الارتباط

العينة	قيمة معامل الارتباط	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0،05)
			المحسوبة	ألجدوليه	
200	0،62	198	12,83	1,96	دالة

التوصيات:-

1- أقامة عدد من الندوات في بداية ألسنه للترحيب بالطلبة وتعريفيهم بالنظام الجامعي للتقليل من القلق.

2- تبصير الأهل والتدريسيين والمسؤولين بضرورة الاهتمام بأعداد الطلبة نفسيا قبل الدخول إلى الجامعة للتقليل من القلق.

3- تشكيل لجان للإرشاد التربوي لغرض عقد لقاءات شهرية مع الطلبة لمعرفة المشكلات التي يتعرض لها الطلبة.

4-أقامة مركز للإرشاد والتوجيه النفسي لغرض التخفيف من حدة القلق ورفع مستوى الطموح الأكاديمي والأنجاز الدراسي لدى الطلبة.

المقترحات

1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المراحل الدراسية (الإعدادية . المتوسطة).

2- اجراء دراسة لمعرفة علاقة قلق الامتحان بمتغيرات أخرى مثلا ، الثقة بالنفس، الدافعية.

3- اجراء دراسة لمعرفة علاقة مستوى الطموح بمتغيرات أخرى مثلا مفهوم ألذات، موقع الضبط، ومستوى التفكير والذكاء لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

مصادر Sources

1. .iibrahim , qiriutiun , wayil maseud (1999): alaihtimam wal'iinjaz al'akadimii liltullab dueaf albasar , majalat alshuwuwn alaijtimaeiat , aljameiat alaijtimaeiat alkuaytiat , aleadad 62 , alsanat alssadisat , 1999.
2. badawi , 'ahmad zukuy (1977): qamus aleulum alaijtimaeiat , bayrut , lubnan.
3. aljuburiu , sana' latif husun (2002): "imsitawaa altamuh waealaqatuh biquat almaswuwliat alshakhsiat litullab aljamiea" , aljamieat almustansiriat , kuliyat altarbiat , risalat majstir
4. ghir manshurata
5. aljaebariu , muhamad muhi aldiyn (2007): mustawaa altumuh waealaqatah bialtawafuq alshakhsii walaijtimaeii litalab almaehad alfaniyi fi karkuk , bahath manshur , majalat jamieat karkuk lileulum al'iinsaniat.
6. aljilaliu , laman mustafaa (1989): bina' miqyas alqalaq lilaikhtibar litulab aljamieat almustansariati. kuliyat altarbiat , aljamieat almustansariat , risalat majstayr ghyr manshurat.
7. husayn wamahmud eata wanadir fahamuy (2001): mushkilat tullab aljamieat wamustawaa aiktiaabihim fi daw' almutaghayirat aljunsaniat waltakhasus walmueadil altarakamii wamustawaa altaelim , majalat albasir , jamieat albitra' , eamman , al'urdunn.
8. alealaqat bayn mustawaa altumuh waltawafuq alnafsii ladaa tullab almarhalat alththanawiat bimintaqat aleayn (draasat maydaniat taelimiat nafsy) , almajalat aleiraqiat lileulum altarbawiat , eilm alnafs waealam alaijtimae , almujalid (1) , aleadad (1.(
9. zaghal , 'iiman hasan (1983): tathir kl min aikhtibar alqalaq watartib aldarajat hsb darajat alsueubat fi tahsil tullab almarhalat alththanawiat fi alriyadiaat , risalat majstayr ghyr manshurat , jamieat alyarmuk , al'urdunn.
10. zahran , muhamad hamid , (2000): al'iirshad alnafsia almasghar , 'ana 1 , ealam alkitab , alqahrt , misr.
11. zahiriun , eumush eabd alqadir mahmud (2004): altafaeul alaijtimaeia waealaqatah bimustawaa altamuh ladaa tullab aljamieat , kuliyat altarbiat , jamieat almawsil , risalat majstayr ghyr manshurat.
12. ziud , nadir fahmi (1998): nazariaat al'iirshad waleilaj alnafsii , 1 , dar alfikr alearabiu lilnashr waltawzie , eamaan.
13. saeadat , jawadat 'ahmad alzzamil wakharun (2004): bed almutaghayirat aldiymughrafiat alnafsiat ealaa mustawaa aimtihan qalaq tullab almadaris alththanawiat fi shamal filastin , majalat markaz albuhwth altarbawiat , jamieat qatar , alsanat 31 , aleadad 25.
14. alsiyhiu , salima (2004): faealiat barnamaj taelimiun likhafd mustawaa qalaq alaimtihan ladaa tullab alsanat alththaniat alththanawiat , kuliyat aladab , jamieatan wariqlat , risalat majistir.

15. alsiyhiu , salima (2012): aihtimam alaimtihan wabed aleawamil alty sahamat fi zuhur majalat aleulum al'iinsaniat , aleadad alssabie
16. shueayb , eali mahmud eali (1988): qayimat qalaq alaikhtibar ladaa tullab almadaris alththanawiat fi almamlakat alearabiat alsaeudiat , risalat alkhalij alearabii , maktab altarbiat alearabii lidual alkhalij alearabii , aleadad 25 , alsanat althaaminat.
17. mustafaa , talal eabd almieti (2000): alshabab wamushkilat aldamj alaijtimaeii fi almujtamae alsuwrii , majalat almaerifat , wizarat althaqafat fi aljumhuriat alearabiat alsuwriat , aleadad 440 , alsanat 39 , s.
18. farih , eadnan muhamad (1997): "t'athir aleilaj alnafsia ealaa alhadi min aikhtibar alqalaq ladaa tullab jamieat alyrmwk" , majalat markaz albuhwth altarbawiat , jamieatan qatar , qatar , aleadad alhadiu eshr , alsanat alssadisat , s.
19. eabasi , ghsak ghazi (2004): tathir barnamaj taelimiin lilhadi min makhawif altullab min al'asyilat alshafawiat fi almarhalat almutawasitat , kuliyat altarbiat , aljamieat almustansariat , risalat majstayr ghyr manshurat.
20. .algharib , alramzia (1990): dirasat altaelim alnafsii , maktabat al'anjilu almisriat , alqahrt , misr.
21. aldaman , mundhir eabd alhamiyd: (2003) al'iirshad alnafsiu , 1 , maktabat alfalah , alkuayt.
22. almuzawijiu , aibtisam salim (2011): alaikhtilafat fi aldhika' waqalaq alaimtihan ladaa tlbt almutafawiqin walmunkhafidayn min aljamieat alliybiat fi alssabie min 'abril , almajalat alearabiat litatwir altamayuz , aleadad (2.(
23. :(1969) .23alealaqat bayn aikhtibar alqalaq wal'iinjaz al'akadimii bayn alttalibat bikuliat altarbiat lilbinnat bial'ahsa' , majalat risalat alkhalij alearabii , aleadad / 72 , alsanat althaaniat.
24. alhuariu , mahir mahmud , walshannawi muhamad mahruws , (1987): miqyas lilaitijah nahw alaikhtibarat , majalat alkhalij risalat raqm 22 maktab altarbiat alearabii lidual alkhalij.
25. alwaqfi , rady: (1998) muqadimat fi eilm alnafs , altubeat alththalithat , dar alshuruq lilnashr , eamman , al'urdunn.
26. al'aswad , R. w Kaicer ،R (1955): altamuh wal'ada' fi jaw almajmueat almuhakati. majalat soc. Psychol. linadn.
27. .nwrman , lam (1961): eilm alnafsa: 'asasiat altakayuf albishri. linadn.
28. . waliman , b. b. (1973). mejam aleulum alsulukiat , niuyurk , lytwn lilnashr altrbwi. INC .

مقياس قلق الامتحان بصورته النهائية

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
1	اشعر بجفاف الفم خلال الامتحان			
2	اشعر بالضيق الشديد عند تحديد موعد الامتحان			
3	اشعر بأن تفكيري يتشتت بمجرد بدأ الامتحان			
4	يراودني أحساس بأن أدائي سيكون سيئ بالامتحان			
5	امتنع عن المشاركة في المناسبات الاجتماعية أثناء فترة الامتحان			
6	ينتابني شعور بأن الأسئلة ستكون سهلة			
7	اشعر بأن خوفي من الرسوب يعبق أدائي بالامتحان			
8	اشعر بالاطمئنان قبل دخول الامتحان			
9	امتنع عن استقبال الضيوف أثناء الامتحان ات			
10	اشعر بفقدأن الشهية للطعام عندما يقترب موعد الامتحان			
11	أعاني من صداع شديد وقت الامتحان			
12	أفضل عدم المناقشة مع زملائي وقت الامتحان			
13	ارى احلام تزعجني في ليلة الامتحان			
14	أفضل مراجعة المعلومات مع زملائي قبل الامتحان			
15	اشعر بالدوار والرغبة في التقيؤ قبل وأثناء اجابة على اسئلة الامتحان			
16	اجد صعوبة في التركيز أثناء الامتحان			
17	اشعر بأن قدرتي العقلية لن تخذلني أثناء الامتحان			
18	اشعر بالقلق عندما يقترب موعد الامتحان			
19	يتصبب العرق من جسمي أثناء تأدية الامتحان			
20	اشعر بفتور في علاقتي الأسرية أيام الامتحان			
21	اشعر بأن المعلومات تتداخل لدي وقت الامتحان			
22	اجد صعوبة في ترتيب أفكاري عندما اجيب على أسئلة الامتحان			
23	اجد صعوبة في تذكر المعلومات وقت الامتحان			
24	أفضل الجلوس وحدي في أثناء فترة الامتحان			
25	أقوم بحركات لاارادية عند جلوسي على مقعد في الامتحان			
26	اشعر بالتوتر حين تتوزع أسئلة الامتحان			
27	أنسى المعلومات التي حفظتها عند دخولي قاعة الامتحان			

28	استطيع التعبير عن ما أريد كتابته في الامتحان				
29	اشعر بالخوف بمجرد سماعي كلمة الامتحان				
30	تزداد ضربات قلبي عند دخولي قاعة الامتحان				
31	أتردد في اتخاذ القرارات السليمة عند الاجابة على الأسئلة الامتحان				
32	أصاب بالأرق في ليلة الامتحان				
33	اشعر بالراحة والاسترخاء أثناء الامتحان				
34	اشعر بضعف التركيز وشرود الذهن في الامتحان				
35	ترتجف يدي خلال اجابتي على اسئلة الامتحان				
36	أفضل أن لا أكلف بالإعمال في فترة الامتحان				
37	اشعر بالتوتر الشديد نتيجة للإلحاح الزائد على المذاكرة				
38	اشعر بالراحة نتيجة الاهتمام الزائد بي من قبل الوالدين أثناء الامتحان				
39	اشعر بأن أسئلة الامتحان مناسبة لمستوى تحصيلي وقدراتي				
40	أفضل القيام بنشاطات والأعمال خلال فترة الامتحان				

ملحق (2) مقياس مستوى الطموح الأكاديمي بصورته النهائية

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي مطلقاً
1	اسعى إلى النجاح والتفوق على زملائي					
2	لا ارغب في الاهتمام بالتطور العلمي					
3	اشعر بالتعب والملل من الدراسة					
4	أحاول التغلب على العقبات العلمية التي تواجهني في طريق البحث					
5	أتمنى الابتعاد عن الجو الدراسي					
6	ارغب في المزيد من المعرفة والفهم عندما تواجهني مواقف لا استطيع تفسيرها					
7	ارغب بمستوى دراسي عال ليتقدم وطني					
8	ابذل جهد ومشقة في دراستي					
9	اصمم على الوصول إلى هدفي الدراسي الذي اخطط له					

10	اشعر بالحاجة إلى إتقأن لغة اجنبية جديدة					
11	ارغب في الاختلاط مع مستويات ثقافية عالية للاستفادة من تطلعاتهم وخبراتهم					
12	استغل معظم أوقاتي في الدراسة					
13	ارى أنه من الضروري تعلم اساليب معينة للبحث العلمي					
14	اتوقع أن يفتح لي مستوى طموحي الدراسي ابواب المستقبل العلمي					
15	اهتم بالافكار الجديدة التي تثير الرغبة في البحث والتقصي في دروسي					
16	العوائق والظروف الصعبة تمنعني من تحقيق اهدافي الدراسية					
17	أؤمن أن لا حدود في العلم والمعرفة					
18	ارغب في الاعتماد كلياً على المحاضرة من قبل الاستاذ					
19	لا ارغب في الجد والاجتهاد في دراستي					
20	لا ارى أن هناك مبرراً لبذل الجهود من اجل التفوق في الدراسة					
21	ارغب بالاطلاع على نواحي التقدم في العالم حتى إذا تطلبت الدراسة أن تكون خارج بلدي					
22	لدي رغبة شديدة في الحصول على العلم والمعرفة					
23	تقل ثقتي بنفسي عندما يواجهني الفشل في الدراسة					
24	عند وجود من هو أفضل مني في الدراسة فأن ذلك يدفعني إلى مضاعفة جهدي للارتقاء بمستواي					
25	أضحي براحتي من اجل تحقيق هدفي الدراسي					